

86-91

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ



№5 2007

<p>Засновники: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України Львівський науково-практичний центр професійно-технічної освіти АПН України Національний університет “Львівська політехніка”</p> <p>Фахове видання України з педагогічних і психологічних наук (Бюлетень ВАК України. – 1999. – № 4)</p> <p>Видається один раз на два місяці з січня 1997 р.</p> <p>Реєстраційне свідоцтво КВ № 9351 від 17. 11. 2004 р.</p> <p>Адреса редакції: 79008, м. Львів-8, вул. М. Кривоноса, 10. e-mail: prpo2003@ukr.net</p> <p>Телефони: Головний редактор – (044) 440-63-88 (Київ) Заступники головного редактора – (032) 275-29-91 (Львів)</p>	<p>Головний редактор – Н. Г. Ничкало</p> <p>Перший заступник головного редактора – Ю. Я. Бобало</p> <p>Редакційна колегія: Я. Г. Камінецький (заст. гол. ред.), Г. П. Васянович (заст. гол. ред.), С. М. Вдович (відп. секретар), Н. В. Абашкіна, П. М. Воловик, Д. Д. Герцюк, С. У. Гончаренко, Г. С. Дегтярьова, Ю. Ц. Жидецький, Я. М. Кміт, І. М. Козловська, І. Є. Курляк, А. В. Литвин, В. Т. Лозовецька, В. О. Моляко, Н. А. Побірченко, Л. П. Пуховська, В. В. Рибалка, В. Є. Робак, В. А. Семиченко, П. І. Сікорський, С. О. Сисосва, Л. О. Хомич, Т. С. Яценко</p> <p>Переклад англійською мовою: О. В. Палка</p>
---	--

Рецензенти: доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України С. У. Гончаренко,
 доктор педагогічних наук, професор Г. П. Васянович,
 доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент АПН України Г. О. Балз,
 доктор психологічних наук, професор В. В. Рибалка.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України від 25 жовтня 2007 р., протокол № 8.

Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал. – 2007. – № 5. – 226 с.

УДК 37

Науково-методичний журнал з проблем теорії, методики і практики професійної освіти адресовано науковцям, студентам, викладачам професійно-технічних і вищих навчальних закладів, аспірантам, докторантам, усім, хто цікавиться проблемами педагогіки і психології професійної освіти.

- © Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України
- © Львівський науково-практичний центр професійно-технічної освіти АПН України
- © Національний університет “Львівська політехніка”

ЗМІСТ

ДИДАКТИКА, МЕТОДИКА І ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Світлана Нікітчина Інноваційні педагогічні технології виховання майбутнього педагога	9
Надія Ших Психолого-педагогічні основи використання інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутнього вчителя	19
Алла Лукіяничук Формування професійної ідентичності у майбутніх учителів початкової школи	28
Марина Пальчук Компетентність педагога професійної школи як інтегральна характеристика його професійних і особистісних якостей	35
Тетяна Андрущенко Вимоги до конкурентоспроможного спеціаліста	43
Оксана Білик Проблема інтеграції методів навчання у контексті експериментального дослідження	48
Алла Волошина Структура культури професійного спілкування менеджера освіти	58
Ольга Лазорко Розвиток управлінської компетентності менеджерів	68
Наталія Вінник Компетентнісний підхід у розвивально-професійній підготовці учнів ПТНЗ	74
Сергій Моськін До проблеми вивчення професійного становлення особистості учнів ПТНЗ: теоретичний аспект	79
Ніна Кравець, Валентина Щур Психолого-педагогічні умови професійної освіти дорослих із порушеннями інтелекту	86

УДК 376.016:[821.161.2]

*Ніна Кравець,
Валентина Щур*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Загальноприйнятим фактом є значущість освіти дорослих, у тому числі з порушеннями розумового розвитку. Останнім часом розширюється мережа закладів, призначених виключно для дорослого населення, урізноманітнюються пропоновані програми навчання. Відповідно до матеріалів ЮНЕСКО, головне завдання навчання дорослих з інтелектуальними порушеннями – забезпечення їх комплексом знань і вмінь, необхідних для активної професійної діяльності, підготовка професійно і соціально компетентних фахівців.

Освіта, яку розумово відсталі учні отримують у школі, у тому числі професійна, не забезпечує їх на все життя необхідними знаннями й уміннями, спрямованими на виконання виробничих ролей. Постає проблема неперервної освіти “школа – професійно-технічний навчальний заклад (ПТНЗ)”, у якій висхідні позиції належать освіті дорослих. Завданнями її є не лише корекція та компенсація недоліків попередньої підготовки, але й забезпечення таких знань, умінь і навичок, які б повністю відповідали обраній професії, вимогам життя. “Важливо виявити і науково обґрунтувати шляхи подальшого професійного навчання розумово відсталих дітей. Незавершеність професійної підготовки зменшує можливості спрямованої корекції та уповільнює процес становлення особистості розумово відсталого дитини” [4, с. 8].

У даний час в Україні склалися дві форми освіти дорослих із порушеннями інтелекту: неформальна і формальна. Неформальна забезпечується професійно спрямованими курсами навчання у реабілітаційних центрах або безпосередньо на виробництві. Проте професійна підготовка робітників безпосередньо на виробництві не поширена, оскільки розумово відсталі не можуть самостійно засвоювати знання й уміння. “Випускникам допоміжних шкіл самостійне оволодіння знаннями й уміннями практично недоступне” [1, с. 13]. Формальна освіта організована у навчальних закладах, забезпечує особам із легкою формою розумової відсталості (згідно МКХ 10 перегляду) отримання державного документу про освіту та відповідного кваліфікаційного розряду.

Прикладом забезпечення формальної неперервної освіти для осіб із порушеннями інтелекту є Богодухівський обласний навчально-виховний комплекс для дітей із вадами розумового розвитку – сиріт і позбавлених батьківського піклування (Харківська обл.). Після закінчення 9 класу випускники на базі комплексу опановують у ПТНЗ сільськогосподарські професії плодоовочівника і тваринника. Наявна матеріальна база (тваринницькі ферми для ВРХ, свиноферма, теплиця, плодовий сад, 209 га землі) дозволяє готувати кваліфікованих робітників для сільськогосподарського виробництва. Навчальний заклад повністю забезпечений власною плодоовочевою продукцією, борошном, олією, крупами, молоком, м'ясом.

Бесіди з педагогами засвідчили, що дорослим розумово відсталим учням важко дається засвоєння теоретичного матеріалу. Зважаючи на це, ми провели анкетування у групах дорослих учнів із порушеннями інтелекту на предмет засвоєння ними навчального матеріалу з предметів, які вони опановують у ПТНЗ: основи матеріалознавства, виробниче навчання, основи правових знань, спецтехнології, інформаційні технології, галузева економіка, охорона праці, географія, завдяки яким формуються професійна та життєва компетентності. Аналіз анкетних даних дозволив визначити, які предмети даються дорослим учням найважче, а які засвоюються легко. Найлегшими предметами виявилися фізкультура і виробниче навчання, найважчим – інформаційні технології.

Водночас ми виявляли ставлення до навчальних предметів. Відомо, що ставлення до навчальних предметів і до окремих навчальних завдань є проявом ставлення до навчання загалом. Результати анкетування дали змогу визначити, чим зумовлюють дорослі розумово відсталі учні ПТНЗ вибіркове ставлення до навчальних предметів. Н. М. Стадненко і Т. Д. Ілляшенко визначили параметри ставлення до навчальних предметів учнями допоміжної школи. Ми використали запропоновані показники для визначення ставлення до навчальних предметів дорослими розумово відсталими учнями ПТНЗ: стійкість, усвідомленість, активність, емоційність. Активність полягала у позитивному ставленні до переважаючого предмета. Проявом стійкості було постійне ставлення, незалежно від умов, які змінювалися. Сформованість ставлення автори вбачали у його стійкості й усвідомленості.

Результати анкетування засвідчили, що дорослі учні, які закінчили загальноосвітню школу, свідомо обирали навчальний предмет, обгрунтовуючи його перевагу. Розумово відсталі дорослі цього зробити не могли. Як правило, вони обирали навчальний предмет з огляду на його доступність для засвоєння. Так, у нашому випадку всі вибрали фізкультуру і виробниче навчання, мотивуючи свій вибір доступністю

матеріалу цих предметів. 99% виділили виробниче навчання і матеріалознавство як предмети, “з яких отримали багато знань”.

Крім того, ми не відмічали у розумово відсталих дорослих стійкого ставлення до навчальних предметів. Провідним мотивом ставлення до навчальних предметів була успішність виконання навчальних завдань, яка заохочувалася педагогами. Завдяки ставленню формувалася позитивна чи негативна мотивація до навчання, до опанування навчальними предметами, професією.

Вивчаючи ставлення учнів до навчання, ми враховували їх індивідуально-типологічні особливості. Й. О. Бодеман зауважує, що при виборі професії важливо виходити з індивідуальних особливостей кожної окремої людини. Бесіди з учителями, спостереження за учнями на уроках, практичних заняттях дозволили визначити, у яких групах краще навчатися розумово відсталим дорослим учням з огляду на їх індивідуальні особливості – у змішаних чи однорідних. Особливість організації навчання у змішаних групах проявляється у тому, що у них розумово відсталі дорослі учні навчаються разом з випускниками масових шкіл. У таких групах відсутнє врахування як рівня загального розвитку вихованців, так і рівня науковості кожного, індивідуальних труднощів. Врахування індивідуальних особливостей певною мірою здійснюється у змішаних групах, але програма й умови навчання не дозволяють повністю враховувати індивідуальну різницю між розумово відсталими дорослими щодо засвоєння ними професійних знань і умінь та їх здоровими однолітками. Більшість теоретичного матеріалу для них недоступна. Тим паче, змішані групи, як і решта груп, складаються з 25–30 осіб. Це приводить до зниження педагогом контролю якості засвоєння знань і вмінь учнями. Індивідуальний підхід відходить на другий план, оскільки основною формою роботи стає фронтальна робота з групою. В однорідній групі навчається 15–20 дорослих учнів із порушеннями інтелекту, що дає змогу педагогові дотримуватися індивідуального підходу до кожного.

На наш погляд, однією з причин, які спричиняють труднощі у навчанні, є те, що, поряд із використанням таких словесних методів навчання, як розповідь, бесіда, педагоги у ПТНЗ використовують лекцію з огляду на її доступність дорослим із непорушеним психофізичним розвитком. У школах для дітей з інтелектуальними порушеннями лекція як вид словесного методу навчання не використовується, оскільки є для них недоступною. Учням важко тривалий час сприймати чуже мовлення, зосереджувати увагу на ньому, аналізувати почуте, розуміти і правильно відтворювати на письмі у вигляді конспекту, оскільки вони не-

достатньо володіють аудіювальними вміннями (слухання – розуміння) чужого мовлення й уміннями писати у достатньому темпі.

На якість засвоєння навчального матеріалу дорослими учнями впливало й те, що розумово відсталі випускники не навчені конспектувати матеріал підручника. Незважаючи на кваліфіковане пояснення учителями ПТНЗ навчального матеріалу, вони самостійно не можуть опрацювати текстовий матеріал підручників, тому що часто його зміст їм недоступний. Адже спеціально розрахованих на сприймання розумово відсталими текстів у навчальних підручниках для ПТНЗ немає, що призводить під час роботи з ними до нерозуміння смислу речень, абзаців, текстів у цілому. Навіть запам'ятавши зміст навчального тексту і переказуючи його, розумово відсталі дорослі учні часто не розуміють смислу того, що переказують. Однією з причин є незнання ними значення багатьох вжитих у тексті слів внаслідок несформованості сигніфікативної функції мовлення, сутність якої полягає у пов'язуванні слова з мисленневими образами, в яких у свідомості людини зафіксовані знання про предмети об'єктивної дійсності. Внутрішні мисленнєві образи уявлень у розумово відсталих характеризуються симультанно-сукцесивною структурою, а не симультанною, як це буває у нормі. Здебільшого вони виникають несвідомо, існуючи переважно на предметній основі. Когнітивні процеси беруть незначну участь у виникненні образів уявлень. Спостерігається відсутність гнучкості та рухомості процесів не лише виникнення мисленневих образів, а й їх існування, майже відсутня емоційність образів. Це впливає на якість розуміння чужого мовлення у процесі його сприймання, адже осмислення розпочинається на етапі сприймання.

Якщо сигніфікативна функція мовлення не порушена, відбувається поступове оволодіння лексичним значенням слова – його змістом, що відображає у свідомості та закріплює в ній уяву про предмет, властивість, процес, явище, тобто проявляється у зв'язках з об'єктивною дійсністю і свідомістю людини. Значення слова складається протягом історичного розвитку і зберігається у всіх потенційних носіїв певної мови. Зі значення виділяється смисл, який, на відміну від значення, завжди динамічний. Смисл слова є тією стороною значення, яка пов'язана з певною ситуацією, залежить від контексту, в якому вжито слово і, на відміну від значення, змінюється у кожному контексті.

Смисл слова не передається. Відомий мовознавець О. О. Потєбня стверджував, що повторене дитиною слово до того часу не матиме для неї смислу, поки вона сама не поєднає з ним відомих образів, не пояснить його сприйманням, яке стане її власністю.

Л. С. Виготський наголошував, що слово відноситься до свідомості як малий світ до великого, як жива клітина до організму. Проте, незважаючи на значення розрізнення людиною змісту слова та розуміння його смислу, “лексикологія” як окремий розділ у змісті предмета “українська мова” у школах для розумово відсталих дітей не вивчалася.

Крім того, у ПТНЗ частіше, ніж у школі для перевірки знань учнів використовують усний переказ змісту почутого чи прочитаного, що дуже важко дається розумово відсталим у зв’язку з особливостями їх пізнавальних процесів, зокрема пам’яті, мислення, мовлення тощо, порушення яких заважають повною мірою оволодіти та відтворити матеріал, пропонування для переказу. На якість відтворення змісту прослуханого чи прочитаного матеріалу впливає несформованість комунікативної функції мовлення, яка передбачає володіння комунікативними вміннями.

Водночас ми виявляли стан емоційно-вольової сфери дорослих розумово відсталих учнів, оскільки “потрібно остерігатися недооцінки емоційно-вольової сфери особистості, порушення якої можуть призвести до зниження працездатності” [1, с. 32]. Відомо, що емоційно-вольова сфера характеризується наявністю витривалості, терпіння, посидючості. Це проявляється у рівні вимог, реакціях на невдачі, поведінці та стосунках з оточуючими, у здатності та готовності долати перешкоди. Такі риси мають бути присутні у дорослих учнів з інтелектуальними порушеннями. З метою їх вияву ми використали психогеоμεтрію, зокрема методика Сьюзена Деллінгера, яка дозволила визначити характерні особистісні якості дорослих учнів із порушеннями інтелекту. Завдяки проєктивній методиці дослідження особистості, запропонованій Дж. Бюком, вдалося виявити, що дана категорія учнів ПТНЗ (вік обстежених 18, 19, 20 років), потребує підтримки з боку оточуючих, належної уваги. Вони прагнуть надійності у своєму оточенні, взаєморозуміння, сприймаючи оточуючих доброзичливо, але, разом із тим, із пересторогою, виявляють тривогу за майбутнє, часто спостерігалася тенденція до замкнутості.

Завдяки тесту Люшера ми визначили ставлення учнів до вчителів, психолога, друзів, до навчального закладу, а також оцінку ставлення до них учителів, психолога, майстра групи. Ставлення педагогів учні оцінили на 11–12 балів, надаючи перевагу практичному психологу і майстру виробничого навчання.

Зважаючи на труднощі, з якими стикаються дорослі учні з порушеннями інтелекту під час навчання у ПТНЗ, постала проблема перегляду шкільних навчальних програм з української (російської) мови та читання (літературного читання) для учнів з інтелектуальними порушеннями.

Проведене у зв'язку з цим дослідження допомогло виявити, який матеріал з української мови і читання потребує уточнення, доповнення, актуалізації, який потрібно подати як новий і як випускники використовують у подальшому житті отримані у школі знання, уміння й навички з рідної мови і читання (читання ми розглядаємо як вид писемного мовлення); які зустрічають труднощі під час подальшого навчання, що сприяє успішному корекційному андрагогічному навчанню після закінчення школи.

Як показали результати проведеного дослідження, однією з умов, що забезпечує позитивне розв'язання даного завдання, є опанування школярами мовленням як основним засобом здобуття знань, засобом спілкування. У зв'язку з цим важливого значення набуває проблема мовленнєвого розвитку розумово відсталих школярів, зокрема оволодіння уміннями, необхідними для розуміння чужого мовлення та продукування власних зв'язних висловлювань. Успішне оволодіння навчальним матеріалом як самостійно, так і у процесі спілкування за період шкільного навчання передбачає опанування лексичними, аудіювальними і комунікативними уміннями. Ми виділили доступні для учнів з інтелектуальними порушеннями вміння. Групу лексичних умінь склали вміння диференціювати слово і предмет, пояснювати значення загальноживаних слів, доречно послуговуватися ними, виділяти у тексті певний лексичний запис і доводити доцільність чи недоцільність його вживання, конструювати словосполучення і речення з даними словами, знаходити у тексті відповідні слова, виправляти текст із внесенням у нього нових слів або замінювати наявні власними, більш доцільними.

Оволодіваючи лексичними вміннями, учні водночас зможуть опанувати аудіювальні уміння. Відомо, що аудіювання – вид мовленнєвої діяльності, за якого сприймається і водночас аналізується усне мовлення (відбувається смислове опрацювання інформації). Аудіювання слугує опорою для інших видів мовленнєвої діяльності: говоріння, читання, письма, оскільки є основою спілкування, на якій зосереджується слухач. Якість аудіювання залежить від володіння аудіювальними вміннями. Ми виділили комплекс умінь, доступних для опанування учнями з інтелектуальними порушеннями: вміння орієнтуватися в ситуації спілкування, прогнозувати подальший характер висловлювання на основі формулювання його теми, сприймати цілісно, без пропусків запропоновані один раз повідомлення, визначати тему повідомлення після одноразового прослуховування, відділяти головне від другорядного й утримувати його в пам'яті, виокремлювати логічно-сміслові частини прослуханого тексту, робити висновки з почутого, складати план

сприйнятого на слух висловлювання, аналізувати особливості змісту сприйнятого на слух висловлювання, володіти прийомами уточнення почутого, визначати значення окремих слів висловлювання.

Комунікативні уміння певною мірою були закладені у чинних програмах з української мови, виданих у 1992 р. Ми більш детально диференціювали їх залежно від складності щодо опанування у кожному наступному році навчання. До комунікативних ми віднесли комплекс умінь зв'язного мовлення в усній і письмовій формах, а саме: уміння формулювати тему висловлювання, усвідомлювати його межі, підпорядковувати власне висловлювання темі або основній думці, структурувати власне висловлювання, виправляти й удосконалювати його. Передбачено, що основою для формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів будуть теоретичні відомості, спрямовані на оволодіння практичними вміннями мовлення і спілкування, а саме: знання про текст, його структуру, тему й основну думку тексту, засоби зв'язку речень у тексті, стиль мовлення (художній, розмовний, діловий, науковий), типи мовлення (розповідь, опис, міркування).

З метою оптимізації опанування учнями названими вміннями у програму з української мови, крім перелічених умінь, введено рубрику "Теми з розвитку мовлення", що передбачає добір відповідної лексики на запропоновану тему, введення її у словосполучення, речення, зв'язне висловлювання. Спочатку учням пропонують спостерігати за текстами, у яких міститься відповідний змісту теми лексичний матеріал, знаходити в тексті невідомі слова, пояснювати їх значення, добирати власні слова, що відповідають темі висловлювання. Потім пропонують структурувати з даними лексемами словосполучення, вводити їх у речення. Підсумковим завданням є побудова зв'язних висловлювань на дану тему з використанням утворених словосполучень, речень.

Лексичні, аудіювальні та комунікативні вміння школярі опановуватимуть на уроках не лише української мови, а й читання, оскільки читання – це вид писемного мовлення. Державний стандарт предмета читання для розумово відсталих школярів включає, поряд з іншими, такі змістові лінії, як корекційна, формування навичок читання, структурний і смисловий аналіз тексту, художньо-естетичний розвиток, складовими яких є матеріал щодо формування лексичних, аудіювальних і комунікативних умінь.

Програмою з літературного читання для 10 класу передбачено у процесі опрацювання науково-пізнавального матеріалу знайомити учнів із конспектуванням як видом діяльності щодо опрацювання змісту навчального тексту.

Спостереження навчально-виховного процесу в ПТНЗ, у яких здобувають освіту дорослі учні з інтелектуальними порушеннями, свідчить, що якість засвоєння ними знань і вмінь певною мірою залежить від знання педагогами ПТНЗ особливостей психофізіологічного розвитку дорослих розумово відсталих учнів, особливостей їх пізнавальної діяльності. З метою ознайомлення з особливостями корекційного андрагогічного навчання педагогів ПТНЗ, які навчають дорослих з інтелектуальними порушеннями, варто проводити спецсеінари, “круглі столи”, курси підвищення кваліфікації.

В Інституті корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова (м. Київ) для студентів – майбутніх корекційних педагогів і андрагогів – читається курс “Корекційна андрагогіка”. Студенти знайомляться із завданнями освіти дорослих – корекційної андрагогіки, особливостями психофізичного розвитку дорослих людей із порушеннями інтелекту. Адже розумово відсталі дорослі з огляду на притаманні їм порушення психофізичного розвитку, незважаючи на корекцію та компенсацію, яку отримують за роки шкільного навчання, потребують корекції пізнавальних процесів протягом усього життя. Майбутні корекційні андрагоги опановують принципи і методи корекційної андрагогіки, особливості корекційного андрагогічного навчання розумово відсталих, визначають спільні та відмінні риси корекційної педагогіки і корекційної андрагогіки. До речі, терміна “корекційна андрагогіка” як у вітчизняній, так і у світовій практиці до 2006 р. не існувало. Його доцільність науково обґрунтував та ввів у обіг В. М. Синьов.

Нами розроблена типова навчальна програма з курсу “корекційна андрагогіка”, розрахована на 2 кредити, яка передбачає ознайомлення студентів із загальними питаннями корекційної андрагогіки й основами дидактики корекційної андрагогіки.

Під час лекційних, практичних, семінарських і лабораторних занять особлива увага студентів звертається на значення корекційного андрагогічного навчання і забезпечення умов успішного його здійснення. Завдяки практичним і лабораторним заняттям студенти мають можливість порівнювати особливості розвитку пізнавальної сфери та протікання психічних процесів у дошкільників з інтелектуальними порушеннями, молодших і старших школярів і у дорослих розумово відсталих, що забезпечує формування цілісної системи знань про особистість розумово відсталої людини; знайомляться з характеристикою дорослої людини з психофізичними порушеннями як суб’єктом навчання та визначають оптимальні умови їх успішного навчання з метою корекції та компенсації притаманних їм недолі-

ків психофізіологічного розвитку в процесі роботи з ними корекційних андрагогів. Добре було б, щоб студентів після закінчення ВНЗ скеровували на роботу у ПТНЗ, тим паче, що вони отримують як кваліфікацію корекційного психопедагога, так і вчителя трудового навчання.

Отже, успішне професійне навчання у ПТНЗ дорослих з порушеннями інтелекту можливе за умови належної підготовки їх у школі та відповідної підготовки педагогів ПТНЗ до роботи з такою категорією учнів.

1. *Бодман Й. О.* О выборе профессии и трудоустройстве выпускников вспомогательной школы // Дефектология. – 1982. – № 3. – С. 30–33.
2. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. – Т. 2: Мышление и речь. – М.: Педагогика, 1982. – 502 с.
3. *Гнатюк А. А.* Подготовленность выпускников вспомогательной школы к профессиональному труду // Дефектология. – 1986. – № 6. – С. 8–13.
4. *Кравець Н. П.* Врахування єдності слова і образу у засвоєнні знань учнями з особливими потребами // Медико-психологічні проблеми дефектології: Зб. наук. праць. – Харків: ОЛДИ-плюс, 2000. – С. 69–74.
5. *Потебня А. А.* Мысль и язык. – Харьков, 1913. – 225 с.
6. *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога: В 2 кн. – Кн. 2. – М.: ВЛАДОС-Пресс, 2006. – 477 с.
7. *Стадненко Н. М., Ильашенко Т. Д.* Особенности отношения к учебной деятельности учащихся вспомогательной школы // Дефектология. – 1980. – № 5. – С. 14–19.

Стаття надійшла до редакції 19.04.2007

Н. Кравець, В. Щур

Психолого-педагогические условия профессионального образования взрослых с нарушениями интеллекта

Рассмотрены подходы к профессиональному образованию взрослых с нарушениями интеллекта; систематизируются результаты проведения экспериментального исследования с целью оптимизации процесса обучения взрослых с нарушениями интеллекта.

N. Kravets, V. Shchur

Psychological and Pedagogical Conditions of Vocational Training of Adults with Intellectual Disturbances

The approaches to vocational training of adults with intellectual disturbance are considered; the results of experimental research to optimize the process of vocational training of adults with intellectual disturbances are systemized.

Рецензент – доктор психологічних наук,
професор В. В. Рибалка

УДК 355.232:37.01(477)

Олександр Коваль

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВОГНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ

Сучасні соціально-економічні трансформації, які відбуваються у нашому суспільстві, висувають принципово нові вимоги до професійної підготовки фахівців правоохоронної сфери, їх адаптаційних можливостей до нових реалій, зокрема демократизації суспільства, глобалізації, інтеграції у світову спільноту. З огляду на це модернізація освітньої системи є відповідальним державним завданням.

Важливою складовою освітньої системи України є підготовка фахівців для правоохоронних органів України, серед яких особливе місце займає Державна прикордонна служба України – правоохоронний орган спеціального призначення. Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького готує кадровий потенціал, забезпечує високу якість підготовки фахівців відповідно до сучасних вимог, робить свій внесок у зміцнення правопорядку в державі, охорони та захисту її кордонів.

Викладачі Національної академії ДПСУ та інших військових навчальних закладів виконують основне завдання щодо навчання і виховання майбутніх офіцерів правоохоронних органів. Саме від них, зокрема від їх педагогічної майстерності, залежить ефективність підготовки висококваліфікованих фахівців.

Дослідження педагогічних основ підвищення ефективності методичної майстерності викладачів спеціальних дисциплін, зокрема викладачів вогневої підготовки, є одним із перспективних завдань педагогіки вищої школи. Тому метою статті є розкриття авторської концепції дослідження теоретичних основ підвищення ефективності методичної майстерності викладачів вогневої підготовки ВНЗ правоохоронних органів.

Аналіз дисертаційних досліджень В. М. Герасимова, І. А. Ліпського, М. А. Лямзіна показує, що для формування педагогічної теорії потрібно виконати певні умови [2; 3; 4]. Щодо розробки теорії підвищення ефективності методичної майстерності викладачів вогневої підготовки ВНЗ правоохоронних органів, то такими умовами є: обґрунтування практичної значущості теорії підвищення ефективності методичної